

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (eds.), *Ethisch erziehen in der Schule*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Methoden ethischer Erziehung

in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (eds.), *Ethisch erziehen in der Schule*, pp. 110–128

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Methoden ethischer Erziehung

in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, S. 110–128

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Methoden ethischer Erziehung

GOTTFRIED ADAM

1. Zur Einführung

Wenn wir von *Methodik* sprechen, so geht es um die Möglichkeiten unterrichtlicher Gestaltung und verfahrensmäßiger Wege zur Erreichung von Zielen in der Schule. Entsprechend jener Faustregel, nach der die Didaktik (im engeren Sinne) die Was-Frage zu klären hat, geht es bei der Methodik um die Klärung der Wie-Frage. Methodik¹ ist also ein Teilgebiet der Didaktik, der es um die Reflexion des Was, Warum, Wozu und Wie unterrichtlicher Vermittlung von Erkenntnissen und Inhalten an bestimmte Schülerinnen und Schüler im Erschließungshorizont pädagogischer Zielsetzungen geht. In der *methodischen Reflexion* wird danach gefragt, *wie, auf welchen Wegen und mittels welcher Verfahren* bestimmte Themen, d.h. zielorientierte Inhalte, im Unterricht zum Zuge kommen können. Solche Überlegungen sind ein notwendiger Bestandteil jeder Unterrichtsvorbereitung. Die Methoden haben dabei teil an der Interdependenz aller Unterrichtsfaktoren. Grundsätzlich gilt, daß alle Methoden für Unterricht und Erziehung auch für die Frage ethischer Erziehung in Frage kommen und verwendet werden können.²

Für den Bereich der ethischen Erziehung gibt es gleichwohl Methoden, Verfahren und Wege, die sich als besonders geeignet erwiesen haben, z.T. auch erst in den letzten Jahren entwickelt worden sind. Vor allem die (Moral-) Psychologie hat in den letzten beiden Jahrzehnten beachtliche Erkenntnisse, vor allem im Blick auf das moralische Urteil, erarbeitet. Die Entwicklung des

¹ Zur begrifflichen Bestimmung beziehe ich mich auf R. Lachmann, Methodische Grundfragen, in: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen ²1996, 15-40, hier: 17 f.

² Für einen Gesamtüberblick zur Methodik sei auf die auf die gängigen Handbücher verwiesen: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen ²1996, M. Bönsch, Variable Lernwege, Paderborn u.a. 1991, H. Meyer, Unterrichtsmethoden. Bd. 1 Frankfurt a.M. ⁶1994, Bd. 2, Frankfurt a.M. ⁷1995, E. Terhart, Lehr-Lern-Methoden, Weinheim/München 1989 sowie G. Otto/W. Schulz (Hrsg.), Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 4), Stuttgart ²1993.

moralischen Urteils kann besonders dadurch gefördert werden, daß die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu eigenen Problemlösungen aktiviert werden, indem ihnen nicht einfach fertige Lösungen in Form von vornherein feststehenden Normen, Werten oder Tugendkatalogen angeboten werden, sondern indem sie durch die Bearbeitung von Konflikten zu eigener Urteilsbildung angeregt werden, indem mit ihnen Wertklärungsprozesse durchgeführt werden, indem Fallstudien durchgeführt werden etc. Der vorliegende Beitrag kann aber selbst in diesem eingegrenzten Sinne nicht vollständig sein, sondern muß auswählen.³

Menschsein heißt, auch mit ethischen Fragen konfrontiert zu sein und in moralische Konventionen hineinzuwachsen. Darum hat es immer schon Methoden ethischer Erziehung und moralischer Sozialisation gegeben. In der Vergangenheit waren das zweifellos stärker Modelle der Instruktion und Konditionierung, die auf eine Übernahme von vorgegebenen Normen abhoben. Die traditionellen Wege der Gewöhnung, der Ermahnung und des Lernens nach Vorbildern macht Sinn in gesellschaftlichen Situationen, wo es kaum Legitimationsprobleme gibt. Von einer Selbstverständlichkeit der Wertsysteme und Moralvorstellungen kann heute jedoch nicht mehr ausgegangen werden. In der Gegenwart gewinnt daher zunehmend ein anderes Modell an Bedeutung: das Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht⁴. Freilich: kein Modell reicht aus, um die moralische Sozialisation und die ethische Erziehung allein hinreichend zu beschreiben.

Friedrich Schweitzer behandelt in seinem Beitrag „Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule“ (s.o. III) eine Reihe von Modellen, auf die hier unter dem Gesichtspunkt der methodischen Umsetzbarkeit einzugehen ist: Empathie, Wertklärung, Dilemmamethode, Schulleben, fächerübergreifende ethische Themen, Schulethos, Schule als gerechte Gemeinschaft. Das Lernen von Vorbildern/Modellen ist bei F. Schweitzer selbst hinreichend behandelt, so daß hier auf weitere Ausführungen verzichtet werden kann.⁵ Hinsichtlich der *sozial-interaktiven Dimension* sind vor allem die Entwicklung von Empathie

³ Für weitergehende Fragen sei auf folgende Werke verwiesen: *H. Schmidt*, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. I. Grundlagen, Stuttgart u.a. 1983 sowie *F. Oser/W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1994.

⁴ Vgl. dazu *G. Nunner-Winkler*, Zur moralischen Sozialisation, in: *H. Huber* (Hrsg.), Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf 1993, 105-127, bes. 109.

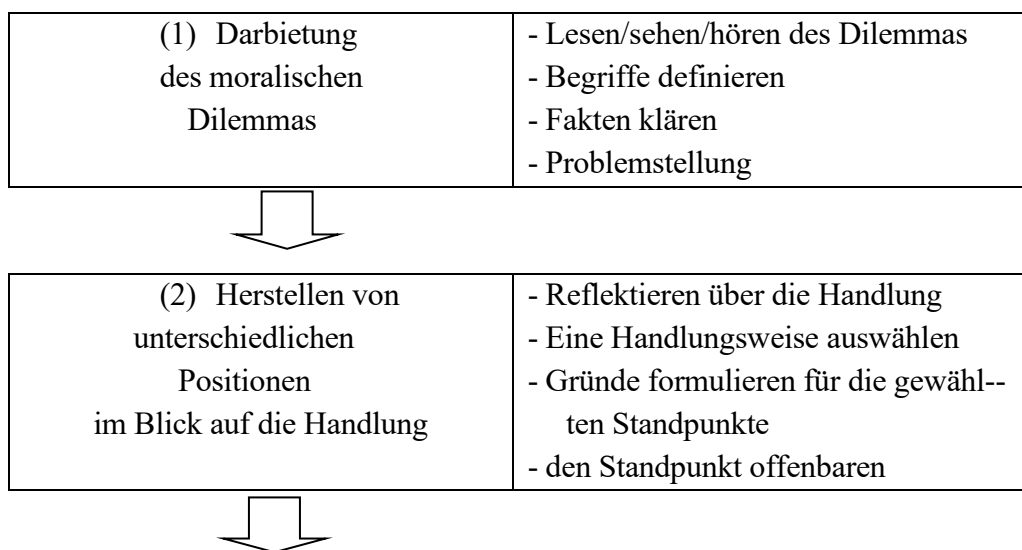
⁵ Ergänzend im Blick auf die narrative Ethik sei noch verwiesen auf die Ausführungen von *I. Mieth/D. Mieth*, Vorbild oder Modell? Geschichten und Überlegungen zur narrativen Ethik, in: *G. Stachel/D. Mieth*, Ethisch handeln lernen, aaO., 106-116.

und die Methode der sozialen Perspektivenübernahme besonders wichtig.

2. Methoden zur Förderung der moralischen Urteilsbildung

2.1 *Moralische Diskussion in der Klasse.* Lawrence Kohlberg hat im Zuge seiner Forschungen zu den Stufen der moralischen Urteilsbildung⁶ die Dilemma-Methode eingeführt und als erfolgreich erwiesen. Die ursprünglich zu Forschungszwecken ausgearbeitete Methode, die von hypothetischen Dilemmata ausging, ist später so weiterentwickelt worden, daß selbsterlebte moralische Konflikte aus der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen und aus der Gesellschaft im Unterricht verwendet wurden. Es kam auch die Anleitung zur Rollenübernahme (durch Rollenspiele) und die Entwicklung empathischen Mitleidens hinzu, so daß Urteilen und Handeln stärker aufeinander bezogen sind.

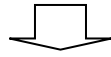
Eine klassische Darstellung zur Frage, wie man eine Moraldiskussion im Klassenzimmer durchführt, stammt von Barry K. Beyer⁷. Die meisten der späteren Darstellungen beziehen sich auf ihn. Als Flußdiagramm ergibt sich folgendes Gesamtbild.



⁶ Referat bei F. Schweitzer, s.o. III.

⁷ Conducting Moral Discussions in the Classroom, in: Social Education 40/1976, 194-202, hier: 199 (Übersetzung: G.A.). Ein Auszug dieses Artikels ist zugänglich unter dem Titel „Moralische Diskussion im Unterricht: Wie macht man das?“, in: L. Mauermann/E. Weber (Hrsg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978, 183ff.

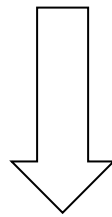
(3) Eine Diskussion in kleinen Gruppen durchführen	<ul style="list-style-type: none"> - Gründe miteinander austauschen - Gründe in eine Reihenfolge bringen - Die Reihenfolge begründen - Fragen formulieren
--	---



(4) Eine Diskussion
in der Gesamtklasse
führen

hinsichtlich

- der Konsequenzen
- früherer Dilemmata
- analoger Dilemmata



hinsichtlich von Klärungsfragen, die

- zur Klärung beitragen
- spezielle Themen ansprechen
- alternative Standpunkte erörtern
- andere Rollen reflektieren
- universelle Konsequenzen reflektieren

(5) Die Diskussion
zum Abschluß
bringen

im Klassenraum

- Zusammenfassung der Begründungen
- Über Handlungsweisen reflektieren
- Eine Handlungsweise auswählen
- Die Wahl begründen

außerhalb des Klassenraumes

- Interviews durchführen
- Eine Dilemmageschichte verfassen
- Ein Beispiel finden
- Eine Lösung formulieren.

Solche moralischen Diskussionen sind gemäß dem Kohlbergschen Ansatz unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler zu führen. Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit geschieht dadurch, daß die Argumente jeweils eine Stufe höher angesetzt werden als der derzeitige Stand der Kinder und Jugendlichen ist (Konvention +1). Auf diese Weise wird durch Herausforderung Entwicklung ermöglicht und angestoßen.⁸ Im Blick auf den Streit um das Verhältnis von Urteilen und Handeln wird man feststellen müssen, daß es einerseits sicher gilt, daß richtiges Urteilen nicht per se das entsprechende Handeln zur Folge hat. Andererseits beeinflußt das Urtei-

⁸ Beispiele für Dilemmageschichten finden sich bei *F. Oser/W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung, aaO., 21-23, bei *L. Kohlberg*, Die Psychologie der Moralentwicklung (stw 1232), Frankfurt a.M. 1995, 495-508 sowie *B. Osuch*, Die Bearbeitung moralischer Dilemmata als didaktischer Kerngedanke, in: EU 6/1995, H. 1, 13-15.

len durchaus das Handeln. So ist sachangemessenes moralisches Urteilen zwar keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung für rechtes Handeln.⁹

2.2 *Das Verfahren der Wertklärung (Value Clarification)*. Diese Methode ist sehr einfach und klar strukturiert. Ziel der Wertklärung ist es, Kindern und Jugendlichen in der pluralistischen Situation zu helfen, sich darüber klar zu werden, nach welchen Wertvorstellungen sie leben und handeln wollen. Das Konzept ist mit den Namen von *Louis E. Raths*, *Merril Harmin* und *Sidney B. Simon* verbunden.¹⁰

Die Unterrichtenden haben in der Frage der Wertklärung den Entscheidungsprozeß zu ermöglichen, ohne das Ergebnis vorweg zu determinieren. Sie haben mit den Schülerinnen und Schülern ein Entscheiden zu üben, das sich an Werten orientiert. Ihre Aufgabe ist es, zu informieren, zum Argumentieren und zum Nachdenken anzuleiten, zum Bedenken der Folgen hinzuführen und Verhaltensformen anzuregen, die eine sinnvolle Entscheidung ermöglichen. Insofern ist die Aufgabe der Lehrkräfte nicht produkt-, sondern prozeßorientiert. Die Schüler und Schülerinnen sollen nicht heteronom vorgedachte Lösungen auswendig lernen, sondern selbständig in autonomer Weise entscheiden lernen.

Das Konzept der Wertklärung gibt methodische Anregungen an die Hand, die helfen können, daß sich die Schülerinnen und Schüler ihrer oft nur unbewußten Wertorientierungen bewußt werden können, zwischen verschiedenen Werten wählen lernen und durch Reflexion Werte auswählen und im Handeln konkretisieren können. Es richtet sich deutlich gegen Nachahmungslernen, Wege der Überredung, appellative Beeinflussung des Gewissens und Indoktrination. Es soll durch verschiedene Arten der Klärung die jeweils zugrundeliegende Wert-Dimension des eigenen Handelns bewußtgemacht, reflektiert und zu einer bewußten Stellungnahme hingeführt werden.

Beim Bewertungsprozeß geht es um die drei Vorgänge des Wählens, Schätzens und dementsprechenden Handelns. Dafür werden folgende sieben

⁹ B. Osuch, Die Bearbeitung moralischer Dilemmata, aaO., 12 f. hat unter Bezug auf niederländische Erfahrungen ein vierstufiges Konzept zur Bearbeitung von Dilemmageschichten vorgelegt. Die vier Stufen sind: Erkennen, Untersuchen, Entscheiden und Auswerten.

¹⁰ Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976. Vgl. *S.B. Simon*, Wertklärung im Unterricht, in: *L. Mauermann/E. Weber* (Hrsg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, aaO., 202-209; ferner *L. Mauermann*, Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin, Simon. Darstellung und Kritik, in: ebd. 210-224 (mit berechtigten kritischen Anfragen); sowie das Unterrichtsbeispiel von *L.*

Kriterien formuliert:

- „*Wählen*: 1. frei
 2. zwischen verschiedenen Möglichkeiten
 3. nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative
- Hochschätzen*: 4. daran festhalten, glücklich sein mit der Wahl
 5. gewillt sein, das Gewählte öffentlich zu bestätigen
- Danach handeln*: 6. etwas mit dem Gewählten tun
 7. wiederholt, in einer Art von Lebensschema.

Diese Vorgänge definieren gemeinsam das Bewerten. Ergebnisse des Bewertungsvorganges nennt man Werte.“¹¹

Von daher werden folgende Zielvorstellungen entwickelt, was Erwachsene tun können:

- „(1) Kinder zu ermutigen, eine Auswahl zu treffen, und zwar freiwillig.
(2) Ihnen zu helfen, andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich eine Auswahl bietet.
(3) Kindern zu helfen, die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachzudenken.
(4) Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist, das sie so schätzen und woran sie so hängen.
(5) Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen Gewählte öffentlich bestätigen zu können.
(6) Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.
(7) Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen.“¹²

Für das Verfahren der Wertklärung wird eine Vielfalt von Methoden angeboten: Der autobiographische Fragebogen, das öffentliche Interview, der Wochenrückblick, der Wertbogen u.a. Die Wertbögen spielen eine große Rolle. Sie können unterschiedlich umfangreich und komplex angelegt sein. Sie stellen eine Form des Arbeitsblattes dar, das anregt zum systematischen Nachdenken über die eigenen Stärken, Zielsetzungen, Neigungen usw. Denkanstöße zur Wertklärung werden etwa in folgender Weise formuliert: „(1) Ist das etwas, was du sehr schätzt? (2) Bist du froh darüber? (3) Wie empfandest du, als das geschah? (4) Hast du andere Möglichkeiten in Betracht gezogen? (5) Bist du

Mauermann, aaO., 193-201.

¹¹ *L.E. Raths/M. Harmin/S.B. Silmon*, Werte und Ziele, aaO., 46.

¹² Ebd., 55f.

schon lange dieser Ansicht?“

Das Konzept der Wertklärung ist in den USA äußerst verbreitet. Es hat freilich eine Tendenz zur Trivialisierung der ethischen Fragestellungen, vor allem wird der Eindruck erweckt, als sei alles wert-würdig, sofern man es nur dazu erklärt. Die entscheidende Frage, warum man einen bestimmten Wert vorziehen soll, wird in diesem Konzept nicht gestellt, geschweige denn beantwortet. Hier liegt eine Grenze. Andererseits ist es eine leicht zu handhabende Methode, die für die Schülerinnen und Schüler aufschlußreich ist. Es handelt sich also nicht um ein Gesamtkonzept ethischer Erziehung. Aber es ist sicher eine Methode, die im Zusammenhang mit anderen Methoden sinnvoll anzuwenden ist.

2.3 Fallstudie als Weg der Bearbeitung. Die Bearbeitung und Diskussion moralischer Fragen kann auch mit Hilfe der Fallstudienmethode durchgeführt werden. Es wird zunächst die klassische Form der Fallstudie dargestellt. Es schließt sich eine Konkretion an, wie sie im Fach Biologie speziell für die Behandlung ethischer Fragestellungen erarbeitet wurde. Ich denke, es wäre gut, in den oberen Klassen im Schuljahr zumindest eine Fallstudie durchzuführen. Diese Methode ist eine Hilfe dahingehend, daß reale Situationen zum Gegenstand des Unterrichts werden.

*2.3.1 Methode der Fallstudie*¹³. In der Fallstudie beantworten die Schülerinnen und Schüler eine offene Frage. Zur Beantwortung erhalten sie alle nötigen Unterlagen. der Fall basiert auf realen Verhältnissen. Diese sind komplexer Natur. Es gibt keine bekannte Problemlösung. Ihren Siegeszug begann die Fallstudie mit der Gründung der Harvard Business School im Jahre 1908. Sie wurde dort eingesetzt, damit die Wirtschaftsfachleute bessere Problemlöser würden.

An der Fallstudienmethode ist die vorgegebene Fragestellung das Entscheidende. Sie ist offen, real und kann nicht einfach mit einem Ja oder Nein beantwortet werden. Es geht nicht um die Behandlung eines Themas nach allen Seiten, wie das für den Gesamtunterricht kennzeichnend ist, bei dem eine spezielle, ungelöste Frage nicht enthalten ist. In der Fallstudienmappe werden die nötigen Informationen, die von unterschiedlicher Qualität und oft widersprüchlich sind, bereitgestellt. Ethische Themen wie AIDS, Fragen der Genforschung und -technologie, der Verantwortung für die Umwelt, Fragen nach dem Sinn von Entwicklungshilfe, nach dem Verständnis von Gesundheit

¹³ Im Folgenden beziehe ich mich auf *K. Frey/M. Frey-Eiling*, Allgemeine Didaktik, aaO., Teil 18 (Fallstudien), 1-17. Vgl. auch *F.-J. Kaiser*, Art. Fallstudie, in: *G. Otto/W. Schulz*, aaO. (Anm. 6), 440-444.

und Überleben auf dem Globus eignen sich etwa für die Bearbeitung mittels der Fallstudien-Methode.

Die Autoren entfalten ein „Anleitungsschema 'Herstellen einer Fallstudie'“, das mir hilfreich erscheint und daher in gekürzter Form hier wiedergegeben wird.¹⁴

(1) *Thema auswählen.* Geeignet sind Themen mit mehreren Lösungsmöglichkeiten, offene Probleme, Fälle aus der Geschichte, Kontroversen, ungelöste Fragen.

(2) *Zusammenstellen der Dokumente.* Einschlägig sind hier Untersuchungsergebnisse, Studien, Beiträge in Fachzeitschriften und in den Massenmedien (z.B. Wissenschaftsseiten von Tages- und Wochenzeitungen, Manuskripte von Rundfunksendungen). Die Quellen sind von unterschiedlicher Qualität und Art und sollen so verständlich sein, daß eine Gruppe damit allein arbeiten kann.

(3) *Fragestellung konzipieren.* Bei abgeschlossenen Themen funktioniert die Fallstudie nicht. Die offene, komplexe Frage ist das Wesentliche der Fallstudie. Anders als beim Projektunterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler die Fragestellung und Vorgehensweise selbst erarbeiten und das Material selbst sammeln, ist bei der Fallstudie die Fragestellung vorgegeben.

(4) *Bearbeitung der Fallstudie.* Es geht um die selbständige Bearbeitung eines realistischen Falles, wie er in Wissenschaft und Alltag auftritt. Die Autoren beschreiben folgenden „typischen Ablauf“:¹⁵

„Gymnasium 3. Jahr vor der Matura. 28 Schüler in der Klasse. Die Lehrerin hat vier Stunden vorgesehen ... Sie hat 28 Hefte mit den Fallstudien besorgt. Sie verteilt die Hefte. die einzige Erläuterung, die sie gibt, lautet: 'Für die Fallstudie habe ich vier Stunden vorgesehen. Die Fallstudie enthält viel Material.

Es sind 30 Seiten. Nicht jeder von Euch kann in den vier Stunden alles lesen. Deshalb schlage ich vor, daß Ihr in Dreier- und Vierergruppen arbeitet. Dann verteilt Ihr die Texte zum Lesen. Ihr bearbeitet also die Fallstudie in Gruppen. Das ist bei Fallstudien so üblich. Am Schluss würde ich gerne die Ergebnisse austauschen lassen. Deshalb berichtet jede Gruppe über ihr Ergebnis. Wir fangen damit am Donnerstag um 10.30 Uhr an.

Die Bibliothek ist frei. Drei Gruppen können dort arbeiten. Während der vier Stunden braucht Ihr mich nicht. Es steht alles in der Fallstudie. Falls Ihr dennoch Fragen habt, denkt bitte zuerst etwas nach. Ich bin nur im Notfall da'.“

¹⁴ Ebd., 10ff.

¹⁵ Ebd., 11f.

(5) *Darstellen des Falles*. Für die Mappe werden folgende Bestandteile vorgeschlagen:

- Deckblatt (Angaben zu Titel, Fach, Schule, Bearbeitungszeit, Autor, Datum der Fertigstellung)
- Inhaltsverzeichnis
- Einführung (Anwärmen, Erläuterung des Themas, der Fall in der Übersicht: ca. 10, bis 30 Zeilen)
- Fragestellung/Aufgabe (a) Fragestellung in Kurzform: ein Satz, b) falls nötig Erläuterungen, aber nicht bis zu Detailproblemen)
- Angaben über die Form der Beantwortung oder Lösung

Beisp. 1: „Erläutern Sie bitte Ihre a) Entscheidung, b) Präferenz, c) Lösung, d) bevorzugte Variante, e) Interpretation, f) usw.

Schreiben Sie die Begründung auf einer Seite auf.“

Als Autor/in wählen Sie das Passende von a) bis f) aus.

Alternative:

„Begründen Sie Ihr Ergebnis in einem 5minütigen Vortrag.“

Beisp. 2: „Erläutern Sie bitte Ihre Entscheidung/ Präferenz/ Lösung/ bevorzugte Variante/ Interpretation usw. Geben Sie zwei Argumente für Ihre Lösung.

Diskutieren Sie dann das wichtigste Argument, das eigentlich gegen ihre Lösung spricht.“

Beisp. 3: „Was haben Sie aus dieser Fallstudie mitgenommen?

Welche Konsequenzen ziehen Sie aus der Fallstudie?“

- Hinweise zur Bearbeitung (nur bei Bedarf)
- Das Filmmaterial
- Lexikon (evtl. Erläuterung unbekannter Fachausdrücke).

2.3.2 Beispiel: *Bioethik*

Die Autoren *Barbara Dulitz* und *Ulrich Kattmann* haben beispielhaft mit ihrer Veröffentlichung „Bioethik“¹⁶ gezeigt, wie das Konzept der Fallstudien für ethische Fragen konkret werden kann. Zusätzlich zu den Materialien haben sie in einem Verlaufsschema Schritte, in denen die ethischen Reflexionen im Unterricht organisiert werden können, formuliert, die die Schülerinnen und Schüler an den Fallstudien spielerisch erproben können:¹⁷

„Entscheidungssituation

¹⁶ Stuttgart 1990.

¹⁷ Ebd., 20-23 i.A.

(Zunächst wird ein Fall dargestellt - Es schließen sich folgende Schritte an.)

Schritt 1: Wahrnehmung der Entscheidungssituation

Erörtern Sie die Entscheidungssituation. (*Aufgliederung in sieben Fragestellungen.*)

Schritt 2: Auflisten der Handlungsmöglichkeiten

Listen Sie möglichst viele verschiedene Handlungsmöglichkeiten auf. Bedenken Sie dabei kurzfristiges und längerfristiges Handeln.

Schritt 3: Auflisten der Werte

Welche Werte müssen gegeneinander abgewogen werden? Listen Sie die Werturteile auf, die mit dem jeweils vorgeschlagenen Handeln verbunden sind.

Schritt 4: Auflisten der Ziele und Motive

Überlegen Sie, welche Ziele und Motive mit dem jeweiligen Handeln verbunden sind.

4.1 Wie unterscheiden sich die Ziele und Motive der unterschiedlichen Handlungsweisen?

4.2 Entsprechen sich die Ziele und die möglichen Ergebnisse?

Schritt 5: Analyse der Ziele, Wertentscheidungen und Handlungsmöglichkeiten

Analysieren Sie die Wertentscheidungen, Ziele und Handlungsmöglichkeiten. (*Ausdifferenzierung in zwölf Fragestellungen.*)

Schritt 6: Aufstellen einer Rangordnung der Werte

Stellen Sie eine Rangordnung der erörterten Werte auf.

Schritt 7: Auswahl der Handlungsmöglichkeit

Entscheiden Sie sich für eine der erörterten Handlungsmöglichkeiten.

Aufgrund der Ergebnisse werden nun unter den Möglichkeiten diejenigen ausgewählt, die den ethischen Bewertungen am besten entsprechen. Es wird auch danach mehr als nur eine Möglichkeit geben, aber ethisch nicht vertretbare Vorschläge werden verworfen. Wichtiger als dieser letzte Unterrichtsschritt ist, daß die Schüler sich ihrer eigenen Maßstäbe bewußt geworden sind und gelernt haben, ethisch begründet zu argumentieren."

Ich bin sicher, daß die Fallstudie noch nicht jenen Platz in der schulischen Realität einnimmt, der ihr zukommen sollte. Das hängt gewiß auch mit dem hohen Aufwand an Vorbereitung zusammen. Gleichwohl ist die Methode der Fallstudie in hervorragendem Maße für das Ziel geeignet, daß die Schülerrinnen und Schüler sich selbständig ein begründetes Urteil bilden lernen.

2.4 Sittliche Urteilsfindung / Streitgespräch / Debatte. Ein weiteres Konzept stellt die „Sittliche Urteilsfindung“ dar. Hierbei handelt es sich um die Fixierung einer Abfolge von Schritten, die ursprünglich von *Eduard Tödt* als ein theologisches Konzept zur Entscheidungsfindung in ethischen Fragen

entwickelt wurde. Es eignet sich offensichtlich auch gut für unterrichtliche Zwecke.¹⁸ *Eckhart Marggraf* hat es in seinem Beitrag „Sittliche Entscheidungsfindung - am Beispiel der Organspende“ ausführlich dargestellt und an einem unterrichtlichen Beispiel durchgeführt. So kann darauf verwiesen werden (s.u. XVI).

Das Unterrichtsgespräch¹⁹ ist auch für ethische Erziehung eine wesentliche Gestaltungsform. Für unsere Thematik sind aber *Streitgespräch* und *Debatte* von besonderem Interesse.²⁰ Streitgespräch und Debatte unterscheiden sich vom „normalen“ Unterrichtsgespräch dadurch, daß es genaue Regeln des Gesprächsablaufs und genaue Rollenzuweisungen gibt. Im *Streitgespräch* erhalten die Diskutanten den Auftrag durch geschicktes Argumentieren in einer simulierten Situation die jeweils zu vertretenden Rollen, Positionen oder Thesen argumentativ geschickt zu vertreten.

Es gibt mindestens vier Positionen im Streitgespräch:

- *Gesprächsleiter* oder Moderator leitet das Gespräch und achtet auf die Einhaltung der Regeln.
- Der *Befürworter* verteidigt seine Position.
- Der *Gegenpart* versucht das Gegenteil zu erweisen.
- Die *Beobachter*, das Publikum können Schiedsrichter- oder Auswerter-Funktion wahrnehmen.

Die Rollen (außer dem Gesprächsleiter) können auch mehrfach besetzt werden. Das Thema muß sich zu einer Pro- und Contra-Diskussion eignen. Die Beteiligten benötigen genügend Zeit, um sich in ihre Rollen hineinzufinden. Die Lehrkraft kann im Gespräch einige Charakteristika der jeweiligen Rollen herausstellen oder vorbereitete Rollenkarten verteilen. Es muß den Schülern und Schülerinnen klar sein, daß sie nur eine Rolle spielen, also auch Argumente einführen können, hinter denen sie gar nicht stehen. Man kann vereinbaren, daß bei Argumentationsnot jemand als „Ghost-Speaker“ zu Hilfe kommen darf. Der Gesprächsleiter achtet darauf, daß die beiden Seiten jeweils gleich viel Redezeit erhalten. Die Beobachter erhalten einen klar definierten Beobachtungsauftrag. Nach dem Streitgespräch sollte eine Auswertung erfolgen.

Der Sinn des Streitgesprächs ist, daß die Schülerinnen und Schüler lernen zu

¹⁸ Vgl. z.B. das Schaubild eines Unterrichtsverlaufes von *H.-P. Mahnke*, Urteilen nach Maßstäben und entscheiden in Situationen, in: EU 6/1995, H.1, 28-32, hier: 31.

¹⁹ Siehe dazu insgesamt *R. Lachmann*, Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: *G. Adam / R. Lachmann* (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen²1996, 113-136.

²⁰ Im Folgenden beziehe ich mich auf *H. Meyer*, *Unterrichtsmethoden*. Bd. II, Frankfurt a.M. ⁵1993, 293-296.

einem begründeten Abwägen von Vor- und Nachteilen einer Position zu kommen.²¹ Die *Debatte* stellt eine Variante des Streitgespräches dar. Sie zeichnet sich durch einen höheren Grad der Formalisierung im Ablauf aus.

- Es muß eine klare *Entscheidungsalternative* geben, die z.B. in Form eines Antrages zur Abstimmung gestellt wird: „Wir stellen den Antrag, daß gentechnologische Versuche mit Schafen erlaubt werden.“ Es ist wichtig, daß die Debatte eine wirklich offene Frage betrifft.
- *Ziel* der Debatte ist die Ablehnung, Modifikation oder Annahme des Antrages.
- Notwendige *Rollen* sind der Vorsitzende/die Präsidentin etc., erster, evtl. weitere Antragssteller, einer oder mehrere Opponenten, Protokollführer, Öffentlichkeit.

Der Ablauf gestaltet sich folgendermaßen:

- Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung, begrüßt die Vertreter der Parteien, Verbände etc., formuliert das Thema der Debatte.
- Der Vorsitzende fordert den Antragssteller auf, den bzw. die Anträge einzubringen. Für die Begründung wird eine begrenzte Zeit gewährt.
- Es erfolgt die Gegenrede.
- Der Vorsitzende eröffnet die allgemeine Debatte über den Antrag.
- Der Vorsitzende läßt über den oder die Anträge abstimmen.

In der Debatte können die Schülerinnen und Schüler u.a. lernen zuzuhören, Gegenthesen zu bilden, stützende Argumente zu finden, Absprachen zu treffen, sich einer Teilgruppe unterzuordnen, die eigene Meinung oder die der Gruppe deutlich zu formulieren, Konsens zu finden oder Dissens festzustellen und nach Möglichkeiten der Überwindung zu suchen.

3. Soziale Interaktionsansätze - Wahrnehmen und Sensibilisieren

Auch in Kohlbergs Konzept spielt Empathie eine Rolle. Dabei geht es Kohlberg vor allem um die Wahrnehmung des Standpunktes und der Interessen von Personen bei einem Konflikt, also um die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen (role taking).

3.1 Soziale Perspektivenübernahme - Mit den Augen des anderen sehen. Robert L. Selman, der zum engeren Kohlberg-Kreis gehört, ist der Frage nachgegangen, wie sich die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme ent-

²¹ Ein Beispiel für die Anlage eines Streitgespräches zu einem umweltethischen Thema findet sich bei *W. Bender/H. Offermanns*, sehen-werten-handeln. Ethik.7.-10. Jahrgangsstufe, München, 41994, 209.

wickelt. Er fand heraus, daß so wie für die moralische Entwicklung die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung darstellt, auch zwischen den Stufen der Perspektivenübernahme und den Stufen der Moralentwicklung ein entsprechender Zusammenhang besteht. Aufgrund seiner Forschungen kam Selman zu folgenden *Stufen der sozialen Perspektivenübernahme*:²²

Stufe 0: Egozentrische Perspektive (Alter 3-6 Jahre)

Das Kind nimmt zwar den Unterschied zwischen sich und anderen wahr, unterscheidet aber noch nicht zwischen seiner sozialen Perspektive (Gedanken, Gefühle) und der der anderen. Es kann von anderen offen gezeigte Gefühle benennen, aber sieht noch nicht den kausalen Zusammenhang zwischen Handlungsgründen und Handlungen.

Stufe 1: Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme (6-8 Jahre)

Das Kind nimmt wahr, daß der andere eine eigene, in seinem Denken begründete Perspektive hat und daß diese seiner eigenen Perspektive ähnlich oder auch nicht ähnlich sein kann. Jedoch kann sich das Kind nur auf jeweils eine Perspektive konzentrieren und nicht verschiedene Gesichtspunkte koordinieren.

Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme (8-10 Jahre)

Dem Kind ist bewußt, daß jedes Individuum der Perspektive des anderen gewärtig ist und daß dies jeweils die Sicht seiner selbst wie die vom anderen beeinflusst. Eine Möglichkeit, die Intentionen, Absichten und Handlungen eines anderen zu beurteilen, besteht darin, sich an seine Stelle zu versetzen. Das Kind kann eine koordinierte Kette von Perspektiven bilden, aber noch nicht von diesem Prozeß auf die Ebene simultaner Gegenseitigkeit abstrahieren.

Stufe 3: Wechselseitige Perspektivenübernahme (10-12 Jahre)

Das Kind nimmt wahr, daß sowohl es selbst wie auch der andere den jeweils anderen Teil wechselseitig und gleichzeitig als Subjekt sehen kann. Es kann aus der Zwei-Personen-Interaktion heraustreten und diese aus der Perspektive einer dritten Person betrachten.

Stufe 4: Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System (12-15 Jahre und älter)

Die Person sieht, daß wechselseitige Perspektivenübernahme nicht immer zu völligem Verstehen führt. Soziale Konventionen werden als notwendig angesehen, weil sie von allen Mitgliedern der Gruppe (dem generalisierten Anderen) unabhängig von ihrer Position, Rolle oder Erfahrung verstanden werden.

²² Wiedergabe nach R.L. Selman, Sozial-kognitives Verständnis, in: D. Geulen (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt 1982, 223-256, hier: 240f. S. auch die Visualisierung mithilfe von vier Zeichnungen bei K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. III, Gütersloh³1992,175f.

Für die ethische Erziehung ist mit diesen Einsichten etwas sehr Wesentliches gewonnen. Man kann sehr viel genauer orten, ab wann man etwa die jeweiligen Perspektivenübernahme erwarten darf. Und man kann sie durch spielerisches Erproben fördern.

3.2 Von der Empathie zur Solidarität. Im Unterschied zu Kohlberg wird bei *M. L. Hoffmann* Empathie stärker von der emotionalen Seite her in den Blick genommen.²³ Hoffmann sieht schon das Kleinstkind als empathiefähig und damit als mit einem primären altruistischen Motiv begabt an. Es läßt sich zeigen, daß die Empathie mit zunehmend differenzierter werdender Wahrnehmung sich auch in unterscheidbare Formen fortentwickelt. Der Weg führt über eine "egozentrische" Empathie im ersten Lebensjahr hin zur Wahrnehmung der unglücklichen Lage einer Gruppe, zum mitfühlenden Verstehen ganzer Gruppen am Ende der Grundschulzeit. Hoffman meint, daß die Sensitivität für Bedürfnisse anderer durch normale Kummererlebnisse gefördert wird. Durch Gelegenheiten, sich in andere hineinzusetzen, anderen zu helfen und für andere selbstverantwortlich zu sorgen, werde der sympathische Kummer und die Wahrnehmung der Perspektive von anderen gefördert.

Was bedeutet das in methodischer Hinsicht? *Günter Schreiner* hält es für möglich, die Entwicklung der Empathie und die auf ihr aufbauenden prosozialen und solidarischen Einstellungen auch im Schulunterricht zu fördern. Er schlägt die Erörterung von (auto-)biographischen Romanen oder Filmen über benachteiligte Personen oder Gruppen, die direkte Kontaktaufnahme zu und Erkundung von Lebenssituationen von Menschen und die Simulation ihrer Probleme in Rollenspielen im Unterricht oder in unterrichtbezogenen Projekten vor, um gezielt die Entwicklung der Empathie zu fördern.²⁴

Soziale Perspektivenübernahme und Empathie stehen für den Bereich sozialer Interaktion im Rahmen ethischer Erziehung. Hier geht es u.a. darum, den Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten anzubieten für die Entwicklung sozialer Wahrnehmungsfähigkeit (Empathie), sozialverträglicher, gewaltfreier

²³ *M.L. Hoffman*, Vom empirischen Mitleiden zur Solidarität, in: *G. Schreiner* (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, 235-265; *ders.*, Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter, in: *L. Montada* (Hrsg.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart u.a. 1979, 252-266.

²⁴ *G. Schreiner*, Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Erziehung, in: *D. Pohlmann/J. Wolf* (Hrsg.), *Moralerziehung in der Schule?*, Göttingen 1982, 175-211, hier: 198.

Konfliktlösungsstrategien (Streitkultur), prosozialer Verhaltensweisen²⁵ (Engagement, Kooperation, Verantwortungsübernahme).

4. Gemeinschaftsbezogene Ansätze – Schule als ethischer Erfahrungsraum

Die intensive Zuwendung zu Fragen moralischer Urteilkultur und ethischer Erziehung ließ deutlich werden, was ja eigentlich nicht verwunderlich ist, daß die Frage der „Umgebung“ ethischen Lernens von erheblicher Bedeutung ist.

4.1 Entwicklung von Schulklima und Schulethos. Offensichtlich brauchen nicht nur Menschen ein Ethos, sondern auch Schulen als Institutionen. Die Forschungen zur Frage der Schulqualität haben deutlich gezeigt, daß Schulen sehr unterschiedlich sind. Sie haben jeweils eine besondere Gestalt, ein besonderes Profil. Das, was eine gute Schule ausmacht, ist ihre Schulkultur. Früher sprach man gerne vom Schulleben. Dieser Begriff war aber schwer faßbar. So hat man ihn auf den Begriff der Schumatmosphäre erweitert oder auch von Schulklima gesprochen. Bei der Suche danach, was eine gute Schule ist, war man auf diese Zusammenhänge gestoßen.

„Nicht der einzelne Lehrer und sein Verhalten in der Klasse steht im Zentrum, sondern das Zusammenwirken von Schulleitung, Lehrern, Schülern und zum Teil auch Eltern im Gesamtrahmen der Schule; nicht Einzelmerkmale, sondern ihre Interaktion, also die an den Schulen herrschenden charakteristischen 'Verhältnisse' (Schulkultur, Ethos, Klima) sind für die Wirkung von Schulen bedeutsam. Insbesondere die vielzitierte Untersuchung von Rutter et al. (1979) zeigt deutlich, daß es nicht einzelne Merkmale von Schulen oder bestimmter Verhaltensweisen oder Techniken einzelner Lehrer sind, von denen die Wirksamkeit der Schule abhängt, sondern eher die gesamte Art und Weise, wie eine Schule ihren Schülern entgegentritt. Dieser Aspekt kann in der Tradition von Fend (1977) als das Klima einer Schule bezeichnet werden; er versteht darunter die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die 'Verlebendigung' institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehende Lebensform' (1977, 64). Der Begriff umfaßt somit, daß insgesamt innerschulische Bedingungen und Prozesse, die für den Einfluß einer Schule auf ihre Schüler ausschlaggebend sind.“²⁶

²⁵ Erste Informationen bieten R.K. Silbereisen/P. Schuhler, Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung, in: M. Marckfeldt/B. Nauck (Hrsg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied u.a 1993, 275-287. Vgl. auch H.E. Lück, Prosoziales Verhalten, Köln 1975.

²⁶ F. Eder, Klimamerkmale wirksamer Schulen, in: H. Janig/E. Rathmayer (Hrsg.), Wartezeit. Studien zu den Lebensverhältnissen Jugendlicher in Österreich, Wien 1994, 195 ff.,

Das pädagogische Ethos gibt Ausschlag, ob sich Schülerinnen und Schüler in einer Schule wohlfühlen, sie als ihre Schule empfinden, ob sie gute Leistungen vollbringen und ob wenig Disziplinprobleme auftreten. In dieser Weise fragen wir nach dem Klima, der Kultur einer Schule, wenn wir nach dem Ethos derselben fragen. Das Ethos einer Schule ist also relevant bis in die Leistungen hinein. Das gute Ethos einer Schule wirkt prägend.

4.2 Schule als gerechte Gemeinschaft (just community schools). Aus den Untersuchungen von *Lawrence Kohlberg* über die Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen ergab sich, daß die Entwicklung zu eher autonomen Positionen im Blick auf das moralische Urteil gewiß durch Dilemmageschichten vorangebracht wird, aber die (Um-)Organisation von Schule in Sinne einer „just community school“ (gerechte Gemeinschaft) sehr viel mehr dazu beiträgt, die moralische Entwicklung der Schüler und Schülerinnen auf das nachhaltigste zu fördern.²⁷ Kohlberg hat bei seinem Konzept der gerechten Schulgemeinschaften auf Formen direkter Demokratie zurückgegriffen, wie die gemeinsame Schulversammlung oder das Fairnesskomitee. In diesen Zusammenkünften sind Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Lehrerinnen gleichberechtigt. Jede Person hat eine Stimme. Der Schulleiter hat zwar ein Vetorecht, ist aber bei Selbstverpflichtung in der Regel an die Beschlüsse von Schulversammlung bzw. des Fairnesskomitees gebunden.

Die Einrichtung von Schulen als „gerechte Gemeinschaften“ bewirkt durch das Ethos - oder in der Terminologie Kohlbergs: die moralische Atmosphäre - eine wirksame Unterstützung der moralischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Empirische Untersuchungen haben eindeutig ergeben, daß in Schulen, die im Sinne einer gerechten Gemeinschaft entwickelt wurden, die moralische Entwicklung stärker vorankommt, als dies in der herkömmlichen Schule der Fall ist.²⁸

hier: 162. - Vgl. auch *F. Oswald* u.a., *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*, Wien 1989. Vgl. ferner *M. Rutter* u.a., *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*, Weinheim/Basel 1980 sowie *H. Fend*, *Schulklima*, Weinheim / Basel 1977.

²⁷ Einschlägig die Darstellung bei: *F. Oser/W. Althof*, *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart 1992, 337ff.

²⁸ Zur Konkretion der gerechten Schule siehe: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*, *Demokratisch urteilen und handeln lernen. Vorschläge für den Unterricht*, Soest 1991 sowie *Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (=HIBS)*, *Erziehung und Demokratie in der Schule. Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser (Qualität von Schule 7)*, Wiesbaden / Konstanz 1993. – Zuvor: *G. Lind*, *Die „Gerechte Gemeinschaft-Schule“ – Erziehung in Demokratie*, in: HIBS, *Schul-*

5. Vielfalt und notwendiges Zusammenspiel der Methoden

Die Ausführungen haben hoffentlich etwas deutlich werden lassen, von der möglichen Vielfalt der Methoden im Blick auf ethische Erziehung. Keine einzelne Methode ist für die ethische Erziehung allein ausreichend ist. Es ist vielmehr das Zusammenspiel der unterschiedlichen Methoden notwendig. Es zeigt sich ja, daß z.B die Methoden der Urteilsbildung und der Wahrnehmungs-Schulung und Sensibilisierung einander nicht widersprechen, sondern sinnvollerweise in den Unterrichtsvollzügen aufeinander bezogen sind. Die Methode moralischer Urteilsbildung, der Wertklärungsansatz, die Empathieentwicklung und die soziale Perspektivenübernahme tragen zweifellos zur moralischen Entwicklung bei. Erfreulicherweise sind sie mittels des Konzeptes der Entwicklungsstufen aufeinander beziehbar und miteinander koordinierbar.

So kann etwa *Günter Schreiner* urteilen, daß die Ansätze der Wertklärung, der moralisch-kognitiven Entwicklung und der Empathie-Entwicklung für sich genommen nicht ausreichen, eine kritische moralische Erziehung zu begründen, aber zusammengenommen bilden sie eine ausgezeichnete Basis für einen moralischen Unterricht. Der Ansatz der Wertklärung hilft den Schülern, ein konsistentes System von Wertvorstellungen zu bilden, der Ansatz moralisch-kognitiver Entwicklung fördert das Nachdenken über gerechte Lösungen mit immer differenzierteren Denkstrukturen, und der Ansatz der Empathie-Entwicklung sensibilisiert die Schüler für Notlagen und motiviert sie zu solidarischem Handeln.²⁹

Die Möglichkeiten der Schule zu ethischer Erziehung wachsen nicht zuletzt in dem Maße, wie das Lernen als ein aktives Lernen, als Möglichkeit zu aktiver Auseinandersetzung zwischen dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin und ihren individuellen Strukturen sowie den inhaltlichen, sozialen und institutionellen Vorgaben ermöglicht wird. Auf diese Weise kann auch eine Veränderung der moralischen Urteilsstrukturen ermöglicht werden, weg von einem Verhalten, das durch Druck erreicht wird. Denn gerade die höheren Stufen der moralischen Entwicklung lassen sich nicht durch Druck und Anpassungstraining erreichen.

leben und Schulorganisation (Qualität von Schule 4), Wiesbaden / Konstanz 1988, 73-95.

²⁹ *G. Schreiner*, Zum Verhältnis von moralischer Erziehung, aaO., 204.

Literaturhinweise

- F. Oser/W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart ²1994.
- H. Schmidt*, Didaktik des Ethikunterrichts. Bd. 1. Grundlagen, Stuttgart u.a. 1983.
- G. Stachel/G. Mieth*, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978.